

Der Einfluss elterlicher Wertvorstellungen und  
Verhaltensmuster auf die Mittelschulwahl

---

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde  
der philosophischen Fakultät I der Universi-  
tät Zürich

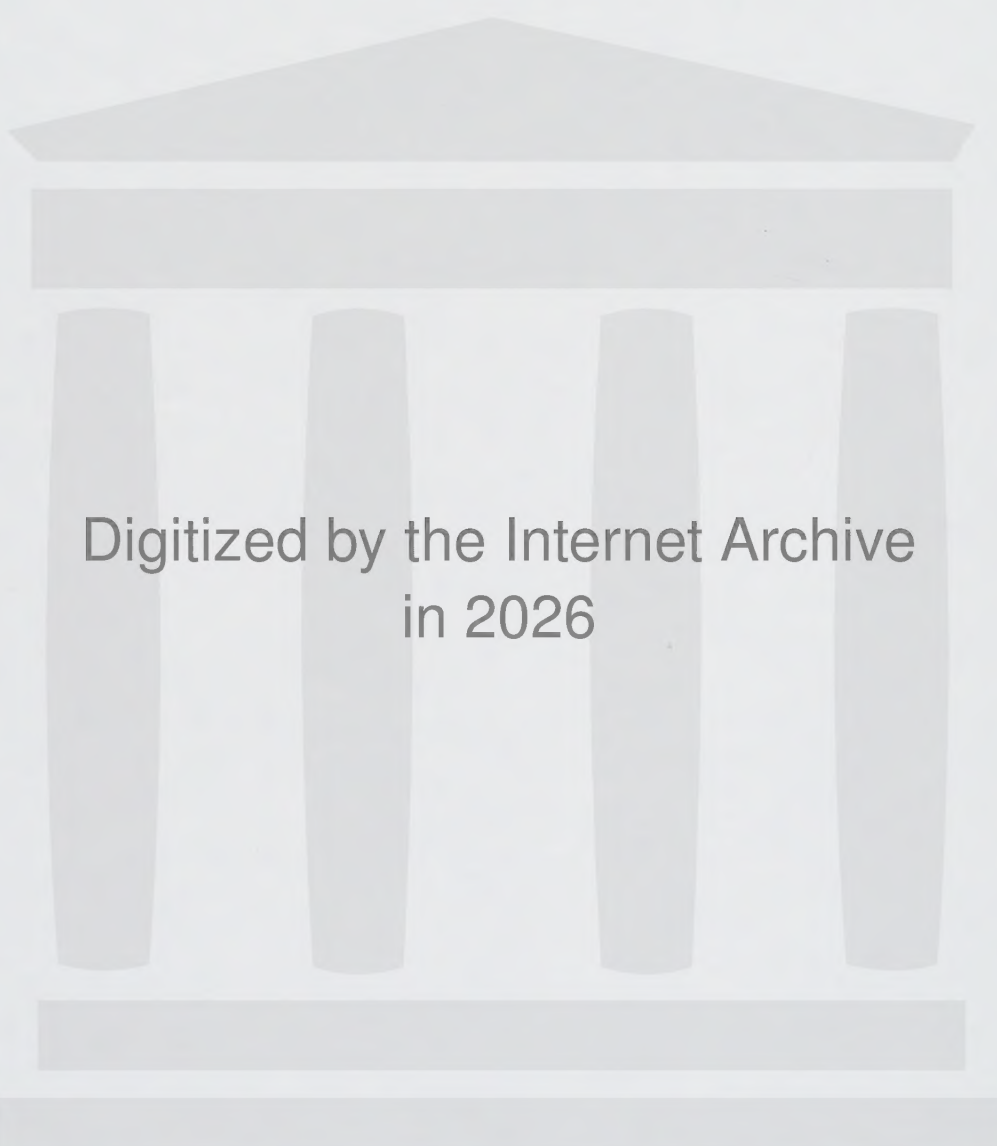
vorgelegt von Peter Müri, von Zürich und  
Schinznach AG

1971  
=

angenommen auf Antrag von Prof. Dr. H. Biäsch

Teildruck, vollständige Arbeit erscheint im  
Jahre 1971 im Verlag Herbert Lang & Cie. AG,  
Bern

Zürich, Dezember 1970



Digitized by the Internet Archive  
in 2026

[https://archive.org/details/IA41507220\\_0053](https://archive.org/details/IA41507220_0053)

## INHALTSVERZEICHNIS

(Seitenzahlen gemäss Manuskript)

|                                                              | <u>Seite</u> |
|--------------------------------------------------------------|--------------|
| Vorwort                                                      | 1            |
| 1. Einführung in den Problemkreis                            | 2            |
| 2. Soziale Aspekte der höheren Schule                        |              |
| 21. Die höhere Schule als soziale Institution                | 10           |
| 22. Die höhere Schule als Instrument der sozialen Auslese    | 13           |
| 23. Die höhere Schule als Instrument des sozialen Aufstieges | 17           |
| 3. Schulwahlmodell                                           |              |
| 31. Interferenz von Wahl und Auslese                         | 22           |
| 32. Selektionskriterien der Schule                           | 25           |
| 33. Anforderungsstereotyp der Eltern                         | 26           |
| 34. Bildungsmotivation und -aspiration                       | 28           |
| 35. Entscheidungsmodell                                      | 32           |
| 4. Bildungshindernisse                                       |              |
| 41. Oekonomische und regionale Hindernisse                   | 36           |
| 42. Lückenhafte Information                                  | 40           |
| 43. Soziale Vorurteile                                       | 43           |
| 44. Fehlende Aspiration                                      | 49           |
| 5. Schulwahlmotivation                                       | 55           |
| 51. Der soziale Anspruch                                     | 56           |
| 52. Der Bildungsanspruch                                     | 64           |
| 53. Die Typik des häuslichen Milieus                         | 70           |



## 6. Die sozialempirische Untersuchung

- |                                                                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 61. Die Untersuchungstechnik<br>(Motivforschung - Der Fragebogen -<br>Die Durchführung - Die Auswertung)                                                           | 75 |
| 62. Die Stichprobe<br>(Die untersuchte Region - Sample-<br>gewinnung - Die Zielpersonen - Ausgangs-<br>stichprobe und bereinigte Stichprobe -<br>Stichprobendaten) | 83 |

## 7. Die Ergebnisse

### 71. Die soziale Herkunft

- |                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| 711. Schulbildung der Eltern            | 93  |
| 712. Beruf der Eltern                   | 99  |
| 713. Berufe der Grosseltern             | 109 |
| 714. Regionale Herkunft                 | 120 |
| 715. Einfluss sozialer Spannungsgrössen | 126 |

### 72. Gesellschaftliches Bewusstsein

- |                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 721. Ordnungsbild der Gesellschaft                                           | 137 |
| 722. Soziales Selbstbild                                                     | 141 |
| 723. Soziales Wunsch- und Realbild                                           | 146 |
| 724. Inkongruenz zwischen gesellschaftlichem<br>Bewusstsein und Berufsstatus | 149 |

### 73. Bildungsbewusstsein

- |                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| 731. Bildungsinteressen                 | 156 |
| 732. Bildungsaktivitäten                | 163 |
| 733. Bildungsniveau                     | 168 |
| 734. Beziehung zu Bildungsinstitutionen | 173 |



|                                                               | <u>Seite</u> |
|---------------------------------------------------------------|--------------|
| 74. Bildungswahltypische Attitüden                            | 176          |
| 741. Der Wunsch nach hohem Erwerbsstatus                      | 187          |
| 742. Der Wunsch nach Zugehörigkeit zur<br>Bildungsoberschicht | 190          |
| 743. Der Wunsch nach Teilhabe an<br>normativen Werten         | 193          |
| 744. Der Wunsch nach Erweiterung des<br>Welthorizontes        | 196          |
| 745. Vergleich der bildungswahltypischen<br>Einstellungen     | 198          |
| 75. Familienstile                                             |              |
| 751. Solidarität der Eltern                                   | 200          |
| 752. Vorherrschaft des Vaters                                 | 203          |
| 753. Teilnahme des Vaters am Familienleben                    | 207          |
| 76. Erziehungsstile                                           |              |
| 761. Strenge Kontrolle                                        | 211          |
| 762. Verstehendes Eingehen auf das Kind                       | 217          |
| 763. Schulorientiertheit                                      | 223          |
| 764. Leistungsorientiertheit                                  | 227          |
| 8. Schlussbemerkungen                                         | 233          |
| 9. Anhang                                                     |              |

Literaturverzeichnis

Fragebogen im Originaltext mit Listen und Kartenspielen



## 1. Einführung in den Problemkreis

Uebereinstimmend stellen die Volkswirtschaftler und Soziologen fest, dass in den europäischen Industrieländern eine bedeutsame Aenderung der Berufsstruktur vor sich geht, sowohl in quantitativer, als auch in qualitativer Hinsicht. Die Beschäftigungsmöglichkeiten im Dienstleistungssektor nehmen zu, während der Bedarf an Arbeitskräften in der Urproduktion zurückgeht und voraussichtlich im sekundären Sektor stagnieren wird. Die quantitative Verschiebung zieht auch eine qualitative Umstrukturierung nach sich. Alte Berufe verschwinden, neue entstehen. Die Anforderungen an berufliches Wissen und Können steigen. Mit dem Ausbau der Infrastruktur der Unternehmungen gewinnen die administrativen Tätigkeiten wie Kalkulieren, Organisieren und Kontrollieren an Bedeutung. Dementsprechend müssen die Berufstätigen, die sich vor komplexere und differenziertere Aufgaben gestellt sehen, mit einer breiteren und neu ausgerichteten Grundausbildung ausgerüstet sein.

Es ist vorauszusehen, dass sich in diesem Zusammenhang die Fähigkeits- und Bildungspyramide unserer Gesellschaft im Mittelbau zunehmend verbreitern wird. Dass dieser Prozess bereits in Gang gekommen ist, lässt sich an der Entwicklung der Schülerzahlen in den Mittelschulen, aber auch an der Entstehung neuer Ausbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen, die der Erweiterung und Spezialisierung der Grundausbildung dienen, beobachten.

In den letzten siebzehn Jahren hat sich die Schülerzahl an den öffentlichen Mittelschulen im Kanton Zürich verdoppelt (1). H. P. WIDMAIER nimmt aufgrund einer Modellstudie für das Gebiet Baden-Württemberg an, dass 1980 doppelt so viele Akademiker benötigt werden wie 1961 (2). Der Bericht der Eidgenössischen Kommission für Nachwuchsfragen in der Schweiz gelangt zum Schluss, dass wir vor der "Notwendigkeit der stetigen Erhöhung des durchschnittlichen Bildungsniveaus für die gesamte Bevölkerung einerseits und der Erhöhung des Prozentsatzes der Bevölkerung, die eine höhere oder Hochschulbildung erhalten muss, um dem beruflichen Nachwuchsbedarf entsprechen zu können andererseits" stehen (3).

Ueber den Bedarf an Akademikernachwuchs sind heute bereits wieder entgegengesetzte Prognosen zu hören. Gleichzeitig werden Bildungsziel und Bildungsmethode der höheren Schulen in die politische Diskussion einbezogen. Bildung ist zu einem Politikum ersten Ranges geworden und erschwert dadurch eine objektive wissenschaftliche Betrachtung.



Wir werden bestrebt sein, unsere Untersuchung von politischen Aspekten freizuhalten, und werden nur zu Beginn einige bildungspolitische Brennpunkte erwähnen, die in engerem Zusammenhang mit der vorliegenden Forschungsarbeit stehen.

Der Erweiterung der Schülerbestände an Mittel- und Hochschulen sind systembedingte Grenzen gesetzt. Solange der Bildungsstoff dieser Institutionen höhere Anforderungen an die Auffassungsgabe und Denkbeweglichkeit stellt, muss eine Auslese getroffen werden. Wie gross allerdings der Anteil der Bevölkerung ist, den man als mittelschulfähig bezeichnen kann, darüber gehen die Meinungen auseinander. Sie werden auch nicht zur Uebereinstimmung gelangen können, solange verschiedene Massstäbe zur Messung der erforderlichen "Begabung" angewandt werden. R. MEILI beispielsweise ermittelte aufgrund von Testuntersuchungen an Primarschülern, dass 17,3 % Schüler eines Jahrganges über eine ausreichende Mittelschulbegabung verfügen (4). Aus den Erhebungen von U. P. TRIER geht aber hervor, dass sich in den Jahren 1961 bis 1963 im Kanton Zürich nur rund 9 % der Primarschüler um eine Aufnahme an das Gymnasium bewarben und nur 4,8 % der Primarschüler an die höhere Schule aufgenommen wurden. Dieser Prozentsatz reduziert sich infolge von Ausfällen während der sechsjährigen Schulzeit nochmals auf 3,1 % (5).

Von 17,3 % Geeigneten erreichen demnach nur 3,1 % den Mittelschulabschluss. Offensichtlich wird bei dieser Selektionsreihe mit unterschiedlichen Begabungsbegriffen operiert. Das, was der Test in der Untersuchung von R. MEILI misst, ist mit dem, was die Mittelschule fordert, nicht identisch. W. SCHNEIDER warnt zu Recht davor, die Entwicklungsreihe: Intelligenzanlage - Begabung - Schulleistung und erreichtes Ausbildungsniveau als Kausalkette zu betrachten (6). Zwischen den einzelnen Grössen können sich bedeutende Einflüsse geltend machen, welche die Ausgangsgrösse qualitativ und quantitativ verändern, so dass das Ausbildungsniveau kein Abbild der Intelligenzanlage darstellt und eine überdurchschnittliche Intelligenzanlage nicht notwendigerweise zu einem höheren Ausbildungsniveau führt. Eine gute Anlage kann verschüttet sein; eine entfaltete, in einer überdurchschnittlichen Schulleistung wirksam gewordene Anlage wird nicht an einer höheren Bildungsanstalt weiterentwickelt. Ausserdem verhilft Intelligenz allein nicht zu Schulerfolg. Es gehören auch bestimmte Charaktereigenschaften dazu, welche von der Schule mitverlangt werden, wie Ausdauer, Fleiss, Exaktheit.



Diese Vielschichtigkeit des Begabungsverständnisses macht es auch, dass die Bestimmung einer "Begabtenreserve" praktisch ausgeschlossen ist. Sie kann höchstens als Funktion von Testkriterien oder von quantifizierbaren Selektionskriterien höherer Schulen beschrieben werden. Alsdann würde die Reserve je nach Schule, je nach Testart verschieden gross ausfallen. Noch schwieriger wird die Bestimmung einer Begabtenreserve, wenn das Kriterium der beruflichen Bewährung eingeführt wird. Anstelle einer exakten Erfassung der Reserven wurde deshalb versucht, nicht über eine approximative Schätzung hinauszugehen oder lediglich das Phaenomen zu beschreiben.

H. BIAESCH schlägt vor, anstelle von Begabung von Talent zu sprechen, worunter er alle "praxisbezogenen Fähigkeiten und Leistungspotenzen" subsumiert (7). Zu den Talentreserven gehören nach BIAESCH alle Jugendlichen, die einer Bildungsförderung würdig sind. Diese würden nach seiner Schätzung "ein Sechstel bis ein Fünftel der jugendlichen Jahresklassen" betragen (8). In einer Untersuchung in Bayern (9) werden die Begabtenreserven definiert als "alle Schüler, die keine weiterführende Schule besuchen, obwohl sie die Eignung dafür besitzen." Hier wird somit die Begabung als Bildungsfähigkeit im Hinblick auf eine bestimmte Schulinstitution erklärt.

Dies scheint uns ein brauchbarer Ansatz zu sein, da - in bewusster Verengung des Begabungsbegriffes - nach konkreten Voraussetzungen des Schulerfolgs gefragt wird. Das Schulsystem selbst liefert somit den Begabungsbegriff. Wir werden nach diesen Kriterien unsere Untersuchungsgruppen auswählen und nicht weiter nach dem Ursprung der Bildungsfähigkeit fragen. Damit sind wir auch nicht in der Lage, Material für die Begründung einer Bildungsreform zu liefern, wie sie beispielsweise von G. PICHT (10) gefordert wird.

Ausgehend von der Annahme, dass die Schule förderungswürdige Talente erkennt und als solche qualifiziert, fragen wir uns vielmehr, aus welchen Gründen sich ein Talent die ihm zukommende Schulbildung angedeihen - oder eben nicht angedeihen lässt. Zur Beantwortung dieser Frage bieten sich zwei Ansatzpunkte an. Entweder bildet das Schulsystem mit seinen Selektionsmethoden ein Hindernis, oder das den Bildungsweg bestimmende Elternhaus. Im ersten Fall müssten die Auswahlverfahren der höheren Schule auf ihre Gültigkeit geprüft und mit den Bewertungskriterien der vorangehenden Schule verglichen werden (11). Im zweiten Fall wäre das Elternhaus nach den Gründen für oder gegen die Wahl einer weiterführenden Schule zu befragen (12). Für beide Fälle liegen Untersuchungen vor.



Die Prüfung der Aufnahmeverfahren sollte von der Voraussetzung ausgehen können, dass sich die förderungswürdigen Schüler in der Tat für die Aufnahme in die höhere Schule melden. U. P. TRIER stellt nun in seiner Untersuchung über die Gültigkeit der gymnasialen Aufnahmeverfahren selber fest, dass offenbar eine grössere Gruppe von Schülern besteht, die begabungsmässig wahrscheinlich für das Gymnasium in Frage käme, aber sich aus noch näher abzuklärenden Gründen nicht zur Aufnahmeprüfung anmeldet (13).

Die noch näher abzuklärenden Gründe sind zweifelsohne bei der Instanz zu suchen, welche die Schulwahl trifft: der Vater des Schülers im engeren, das Elternhaus im weiteren Sinne.

Die Schulwahl der Eltern präjudiziert demnach die Auslese der Schule. Das Elternhaus bestimmt letztlich die Schullaufbahn. Seine Entscheide prägen die Bildungsstruktur unserer Gesellschaft. Bildungsforschung und Bildungspolitik können sich deshalb der Frage nicht verschliessen, aus welchen Motiven eine höhere Schullaufbahn ergriffen oder gemieden wird, sofern die Voraussetzungen für den Schulerfolg gegeben sind.

Ueberblickt man die Studien, welche eine Erklärung für die Wahl der Bildungslaufbahn versuchen, so gehen sie von der Beobachtung aus, dass die sozialen Schichten unterschiedlich an den höheren Schulen vertreten sind (14). Diese Disproportion lässt auf mangelnde Objektivität der Selektionsverfahren oder auf mangelnde Motivation im Elternhaus schliessen. Da dieser Zustand meist als bildungspolitischer Missstand interpretiert wird, konzentrieren sich die Erklärungsversuche auf die Funktion des Elternhauses als Hindernis für eine angemessene höhere Schulbildung.

Folgende Gründe für die Zurückhaltung des Elternhauses in der Wahl einer weiterführenden Schule werden angeführt:

1. Der Uebertritt an eine höhere Schule zieht eine länger dauernde Schullaufbahn nach sich. Viele Eltern scheuen die finanzielle Belastung, nicht nur der primären Kosten wegen wie Schulgeld, Bücher, Lebensunterhalt, sondern auch der sekundären Kosten wegen wie prestigebedingtes Sackgeld, Ferienreisen, Fahrzeug usw.
2. Die höheren Schulen sind meist in den Städten angesiedelt. Lange und beschwerliche Schulwege können Eltern abhalten, ihre Kinder an eine höhere Schule zu schicken.



3. In Arbeiter- und Bauernfamilien ist man nachweislich über die Bildungsmöglichkeiten und die höhere Bildungslaufbahn zu wenig sachlich orientiert.
4. Die Aspirationen vieler Eltern gehen darauf aus, ihrem Kind eine solide Berufsausbildung zu vermitteln. Die höhere risikoreichere Ausbildung kann nach ihrer Ansicht später immer noch auf der Basis einer Berufslehre realisiert werden.
5. Höhere Schulen sind für viele Eltern eine fremde Welt. Die soziale Distanz zwischen dem elterlichen Milieu und dem sozialen Milieu der Schule bewirken eine affektive, oft durch Vorurteile begründete Ablehnung. ("Das ist nicht für unsereiner".)
6. Die höhere Schule verkörpert eine soziale Welt, die von gewissen Schülern eine weitgehende Anpassung und Umstellung ihres Lebens- und Verhaltensstils erfordert. Viele Eltern befürchten, dass sich ihr Kind ihnen aufgrund des neuen sozialen Milieus entfremdet.
7. Die Eltern möchten ausgesprochen oder unausgesprochen ihre Berufstradition fortgesetzt sehen. Wenn sie selbst keinen akademischen Beruf ausüben, werden sie auch weniger die Kinder dahingehend beeinflussen. Andererseits identifiziert sich das Kind häufig mit dem Berufskreis des Vaters, was in entsprechenden Berufswünschen zum Ausdruck kommt.

Durch alle Untersuchungen zieht sich die Beobachtung, dass Landkinder und Kinder unterer Sozialschichten, insbesondere Arbeiterkinder, am Gymnasium, aber auch an allen andern Typen der Mittelschule nicht proportional zur Gesamtbevölkerung vertreten sind. An dritter Stelle wird die Benachteiligung der Mädchen hervorgehoben.

LOEHRKE und GEBAUER gelangen aufgrund einer sozialempirischen Erhebung zu folgenden Ergebnissen (15):

Die Entscheidung für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen ist beeinflusst von folgenden Faktoren: finanzielle und zeitliche Opfer der Eltern, Grad der Informiertheit über die Bildungseinrichtungen, Bildungsmilieu der Familie, allgemeine Unentschlossenheit und Ratlosigkeit, Familientradition, Gesellschaftsbild, Vorhandensein von Verwandten oder Bekannten mit Hochschulbildung usw.



SCIINEIDER (16) versucht zu erklären, warum gerade Arbeiterkinder die "Chancen" einer höheren Schulbildung nicht ergreifen. Er gelangt zu folgenden Erklärungsversuchen: Das Schulsystem wird der Grundschrift unserer Gesellschaft nicht gerecht, das heisst zwischen Schule und Grundschrift funktionieren die Interaktionen zu wenig befriedigend, was zu Unklarheiten auf der einen und zu Unsicherheit auf der andern Seite führt. Diese Unsicherheit der Eltern wird auf die Erfahrungslücke im Umgang mit Bildungsinstitutionen zurückgeführt. Ein beachtlicher Teil der Grundschrift hat sich noch nicht die Bildungsideale der Mittel- und Oberschrift zu eigen gemacht.

Derselbe Autor fasst die bisherigen Untersuchungen verschiedener Länder unter vier Aspekten zusammen (17):

- ökonomische Schranken des Schulaufstieges
- schichtspezifische Attitüden
- Interaktion Schule und Elternhaus
- das bürgerliche Bildungsideal der höheren Schule

Diese wenigen Hinweise mögen genügen, um klarzulegen, dass in allen Versuchen, die Schulwahl und die Auslese der Schule zu erklären, auf soziale Gegebenheiten zurückgegriffen wird. Wahl und Auslese scheinen nicht nur dem Begabungsgefälle, sondern auch einem Sozialgefälle zu folgen. Selbst dort, wo unzweifelhaft die begabungsmässigen Voraussetzungen gegeben wären, kann eine ablehnende Haltung beobachtet werden. Diese ist nicht nur ein Ausdruck des Nicht-Wollens, sondern ebenso des Nicht-Wagens und Nicht-Könnens. Die Wahl einer höheren Schule ist eben nicht nur abhängig von der Schulleistung des Kindes und dem Bildungswillen der Eltern, sondern ebenso vom Mut, das Kind unter Umständen aus dem vertrauten sozialen Raum ausbrechen zu lassen.

Unserer Studie ist diese Beobachtung zugrunde gelegt. Sie darf aufgrund der mannigfachen Nachweise als gesichert gelten. Auf eine kurze Formel gebracht, besagt sie: Die Schullaufbahn ist nicht nur eine Folge der Schulbegabung, sie ist vielmehr sozial determiniert, das heisst, sie wird in bedeutendem Masse vom sozialen Milieu des Elternhauses des Schülers bestimmt.

Die soziale Bedingtheit der Schullaufbahn wird in der bildungspolitischen Literatur oft als Bildungsnotstand, als Bildungskatastrophe oder als Ungleichheit der Bildungschancen deklariert (18). Die schichtspezifische Auslese der Schulen wird dadurch als unhaltbarer Missstand hingestellt. Dementsprechend



wird von den betreffenden Autoren eine Demokratisierung der Bildung verlangt (19). Die höheren Schulen sollen ihre Tore allen Befähigten öffnen. Der Zutritt zu den Hochschulen soll nicht mehr in mehreren Generationen erkämpft werden müssen (20). Alle diese Forderungen möchten letzten Endes eine Bildungsgesellschaft verwirklichen, in der Bildung nicht mehr zum Statussymbol erhoben wird, sondern jedermann jederzeit zugänglich ist. Es fragt sich, ob mit dieser Forderung nach Chancengleichheit in der Schulbildung nicht einer Utopie nachgeeifert wird.

Das Ideal der sozialen Gleichheit schliesst konsequenterweise eine Schichtung der Gesellschaft nach Macht und Prestige aus. Jede Gruppe und jede Gesellschaft ist aber vertikal differenzierbar und bildet eine Hierarchie von Positionen, die hinsichtlich Macht, Eigentum, sozialer Wertschätzung, sozialer Kontrolle und Belohnung verschieden sind. Schon WEBER, wie auch später PARSONS (21) haben die Bewertung sozialer Handlungen als *conditio sine qua non* der Gesellschaft hingestellt. Nach PARSONS sind Gesellschaften um gemeinsame Werte gruppierte Handlungssysteme. Jede Bewertung sozialen Verhaltens mündet zwangsläufig in eine Werthierarchie. Solange Schulbildung sozialen Wert besitzt, wird sie sozial differenzierend wirken.

Es ist deshalb unwahrscheinlich, dass Schulbildung trotz zunehmender Demokratisierung der Schulsysteme je an Bedeutung für die soziale Rangposition einbüßen wird. Im Gegenteil, je mehr gewisse Berufe nur noch über eine vorgeschiebene Schulbildung erreicht werden können, desto eher wird die Schulbildung vorherrschendes Merkmal der sozialen Rangposition. Selbst wenn die Schulbildung im Wertgefüge der Gesellschaft an Bedeutung verliert, wird sich die Bildungshierarchie in der Gesellschaft nicht auslöschen lassen, solange höhere Schulen nur einem Teil der Bevölkerung vorbehalten bleiben und solange sich dieser Teil sogar durch einheitliche Persönlichkeitsmerkmale, durch einen gemeinsamen Lebensstil und ähnliche Lebensbedingungen unterscheidet.

Gleichheit der Bildungs-"Chancen" und soziale Wertschätzungen der Schulbildung stehen sich also polar gegenüber. So wünschenswert das erste ist, so wenig lässt sich das Bildungsniveau von einer sozialen Bewertung freihalten. Die Bildungslaufbahn wird stets die Position im Schichtaufbau der Gesellschaft beeinflussen. Mit der Wahl einer höheren Schule wird immer zugleich ein soziales Schicksal gewählt.



Wenn mit dem Bildungsniveau ein bestimmter sozialer Verhaltensstil verbunden ist, erhält die höhere Schule ihr eigenes soziales Gepräge. Selbst wenn das Bildungsideal pragmatischer definiert wird und das Kleid der alten Standeschule von der höheren Schule abfällt, wird es sich nicht verhindern lassen, dass sich an den höheren Schulen Subkulturen bilden, die nicht die Gesamtgesellschaft repräsentieren, ja unter Umständen nicht einmal eine Gesellschaftsschicht abbilden.

Unter diesen Voraussetzungen kann der Uebertritt an eine höhere Schule unter Umständen als Subkulturwechsel aufgefasst werden. Die Schulwahl erhält die Bedeutung einer Subkulturwahl. Je weiter weg die elterliche Subkultur von derjenigen der Schule steht, desto mehr wird der Kandidat "Entwicklungshilfe" benötigen und desto intensiver muss der Schulübertritt gewollt und gewagt werden.

Unsere Studie möchte nicht nur - einmal mehr - den Beweis antreten, dass die Selektion der Mittelschulen schichtspezifisch erfolge (22). Unser Interesse gilt vielmehr den sozialen Umständen, aus denen heraus das Elternhaus die höhere Schule wählt. Mit anderen Worten, unsere Aufmerksamkeit richtet sich allein auf die Entscheidungssituation im Elternhaus.

Wir fragen: Mit welchen sozialen Ansprüchen des Elternhauses hängt die Bildungswahl zusammen? Was fördert und was hemmt den Bildungswillen der Eltern, soweit er in der Schulwahl des Kindes zum Ausdruck kommt?

Mit der Erhellung der Bildungsmotivation wird der Versuch gewagt, ein Beitrag zur Klärung der Bedeutung der höheren Schule für das Elternhaus zu leisten. Es soll dabei verdeutlicht werden, in welchem Ausmasse und auf welche Weise im Elternhaus Voraussetzungen für eine höhere Bildungslaufbahn geschaffen werden.



## Anmerkungen zu Kapitel 1

- (1) Geschäftsbericht des Zürcher Regierungsrates, Herbst 1965. Die nächsten Etappen im Ausbau des zürcherischen Mittelschulwesens, Neue Zürcher Zeitung Nr. 248, 1968.
- (2) H.P. WIDMAIER et. al., Bildung in neuer Sicht, Modellstudie im Auftrag des Kultursternsteriums von Baden-Württemberg, Villingen, 1966.
- (3) Bericht der Eidgenössischen Kommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften, der medizinischen Berufe, sowie des Lehrerberufes auf der Mittelschulstufe, sog. Schultz-Bericht, Bern, 1963.
- (4) R. MEILI, Eine Untersuchung zum Intelligenzniveau 11-Jähriger der deutschen Schweiz, Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen 1965, Nr. 24.
- (5) U.P. TRIER, Erhebung über das Einzugsgebiet der Gymnasien im Kanton Zürich in den Jahren 1961-1963, Vervielfältigung, Dezember 1964.
- (6) W. SCHNEIDER et. al., Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten und Freiburg i. B., 1966, S. 33 ff.
- (7) H. BIAESCH und J. VONTOBEL, Beiträge zur Talentforschung, Bern, 1966, S. 17.
- (8) H. BIAESCH, a.a.O. S. 18 sowie H. BIAESCH, in Sondernummer des Mitteilungsblattes der Schweiz. Vereinigung für die Förderung des beruflichen und wissenschaftlichen Nachwuchses: Talenterfassung und Nachwuchsförderung, vgl. zudem die Diskussion über den Begabungsbegriff in Neue Zürcher Zeitung Nr. 3740, 1965 und Nr. 396, 1966.
- (9) Sonderbericht in Bildung und Erziehung, Nr. 3, 1965, S. 23 und E. RUPRECHT, Bayern überprüft seine Begabtenreserven, München, 1964.
- (10) G. PICHT, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten, 1964



- (11) vgl. U.P. TRIER, Zur Frage der Auslese für Mittelschulen, a.a.O.
- (12) vgl. TH. LOEHRKE und E. GEBAUER
- (13) U.P. TRIER, Zur Frage der Auslese für die Mittelschule, Untersuchung an zwei kantonal-zürcherischen Gymnasien, Bericht für den Erziehungsrat, Vervielfältigung, 1964, S. 74
- (14) J. FLOUD et.al., Social Class and Educational Opportunity, Melbourne, London, Toronto, 1957.  
D.V. GLASS, Social Mobility in Britain, London, 1954.  
A. GIRARD et H. BASTIDE, La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement, Population Nr. 1, 1963.  
R. GIROD, Milieu social et orientation de la carrière des adolescents, Genève, 1961/63  
Die Studierenden an den schweizerischen Hochschulen, Erhebung des statistischen Amtes 1959/60, Bern.  
H. BIAESCH und J. VONTOBEL, a.a.O.  
Entwicklung des Schul- und Hochschulwesens in Europa, Bericht des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft, 1964.
- (15) TH. LOEHRKE und E. GEBAUER, Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, Frankfurt, 1965.
- (16) F. HESS, F. LATSCHA und W. SCHNEIDER, Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten, 1966.
- (17) F. HESS et.al., a.a.O., S. 48 ff.  
J. KOB, Erziehung in Elternhaus und Schule, eine soziologische Studie, Stuttgart, 1963.
- (18) vgl. Anm. 10 und 16
- (19) R. DAHRENDORF, Bildung ist Bürgerrecht, Bramsche, 1965.
- (20) E. BOSSHARDT, Das Gymnasium im Wandel der Zeit, Neue Zürcher Zeitung, Nr. 915, 1966.
- (21) T. PARSONS, The Social System, Glencoe, Ill., 1951, ebenso  
R.K. MERTON, Social Theory and Social Structure, Toronto, 1964.  
M.M. TUMIN, Schichtung und Mobilität, München, 1968.
- (22) Mittelschulstatistik 1968, Arbeitsgruppe für Bildungsplanung und Bildungsstatistik, vgl. auch Neue Zürcher Zeitung Nr. 186, 1969 und Nr. 389, 1969.



## 6. Die sozial-empirische Untersuchung

---

### 61. Die Untersuchungstechnik

#### 611. Motivforschung

Motivationen sind zumeist irrational. Sie werden von einem Menschen nicht absichtlich gewählt. Motivationen decken sich in der Regel auch nicht mit nachträglichen Begründungen eines Verhaltens, da diese meist bereits eine rationale Umformung der eigentlichen Gründe darstellen. Motivationen sind deshalb nur dunkel bewusst und in den individuellen Lebensraum und in die persönliche Lebensgeschichte integriert. Wir nehmen an, dass es neben diesem unverwechselbaren persönlichen Bezugsrahmen auch einen gruppen- und sozialspezifischen gibt. Diesen zu erfragen ist unsere Aufgabe.

Die Irrationalität der Motive berücksichtigend, wendet man heute bei Motivanalysen immer mehr das Tiefeninterview (1) an, eine Methode, die vom freien Assoziieren des psychoanalytischen Gesprächs abgeleitet ist. Dem formlosen Gespräch steht das standardisierte Interview gegenüber. Es ist müssig, beide Methoden gegeneinander auszuspielen, denn das Erfassen von Meinungen, Haltungen und Verhaltensweisen einer grösseren Population bedarf beider Methoden, wobei das freie Gespräch vor allem für die Entwicklung der Theorie und für die Abklärung von Fragemöglichkeiten von Nutzen ist, während die eigentliche Untersuchung mit Vorteil eine Auszählbarkeit der Antworten und eine immer gleiche Reizsituation bei der Fragestellung anstrebt, um möglichst objektive Vergleiche zwischen den Reaktionen der Versuchspersonen anstellen zu können.

Es sei hier nochmals klar betont, dass es nicht darum gehen kann, eine Fülle von individuellen Reaktionen zu analysieren. In der Sozialforschung haben wir es stets mit abstrakten Grössen zu tun, die in einem mehrfachen Reduktionsprozess gewonnen werden. Aus den zahlreichen Einzelreaktionen, die eine Antwort auf ein normiertes und einheitliches Ansprechen bilden, wird in der statistischen Verarbeitung eine Resultante gebildet, die als neue und abstrakte Grösse mit anderen Resultanten konfrontiert, das heisst korreliert wird und damit in gewissem Sinne eine Absolutsetzung erfährt.



Die Methode der Datengewinnung setzt bei den "inneren Bestimmungsfaktoren an, soweit sie sozial relevant" sind (2) und führt zu Prozentzahlen und Korrelationswerten, mithilfe derer ausgewählte Reaktionen und Aeusserungen für die untersuchte Bevölkerung als repräsentativ bezeichnet werden können. Von der die "inneren Bestimmungsfaktoren" erfassenden Theorie bis zur Interpretation der Zahlenwerte führt allerdings ein weiter Weg.

Zunächst ist das theoretische Modell in Begriffe aufzulösen, welche die motivierenden Inhalte näher bezeichnen, so dass sie als Phaenomene erfassbar und beschreibbar werden. Der Begriffsbildung folgt sodann die empirische Ueberprüfung, in der sich zeigen sollte, ob die gebildeten Bedeutungseinheiten in der erwarteten Weise sozial-empirisch erhebbar sind. Verschiedene Möglichkeiten werden in der Voruntersuchung an einem geeigneten Sample durchgespielt. Die in dieser imaginativen Phase gewonnenen Ansprech-Muster werden sodann näher definiert, möglichst so, dass daraus konkrete Ansatzpunkte für die Befragung gewonnen werden können. Die Beobachtungseinheiten werden sodann in die Sprache der sozialempirischen Untersuchung oder wie LAZARUS-FELD (3) sagt: "in die Sprache der Variablen", die wir hier Indikatoren nennen, umgesetzt. Die Auswahl der Indikatoren bedarf wiederum einer praktischen Ueberprüfung an einem kleineren Sample. In unserer Untersuchung beispielsweise setzten wir 380 Indikatoren ein (4).

Selbstverständlich stehen oft mehrere Indikatoren für eine Beobachtungseinheit, so dass für die Auswertung die Indikatorenergebnisse gewichtet und zu neuen Aussageeinheiten zusammengefasst werden müssen. Diese Technik bezeichnen wir als Indexbildung.

In diesem methodischen Umformungsprozess, der in unserem Falle auch immer wieder die Ueberprüfung der Ausgangstheorie notwendig machte und in der Tat auch wesentliche Aenderungen herbeiführte, bereitet die Indikatorensuche die grösste Mühe. Denn hier ist der Uebergang zwischen theoretischem Modell und der praktischen Beweisführung. Hier entscheidet sich, ob eine adaequate empirische Nachprüfung der Theorie möglich ist. Hier aber muss sich auch das Instrumentarium einer Motivforschung bewähren, indem die Indikatoren darüber Auskunft geben, was dem Befragten selbst nicht rational durchsichtig und offenbar ist.



NOELLE (5) schlägt als praktisches Vorgehen vor, zuerst den Fragebereich in Intensiv- oder Tiefeninterviews zu sondieren, diesen mittels weiterer Gespräche mit sich kontrastierenden Testgruppen zu überprüfen und dann erst zur eigentlichen Hypothesenbildung zu schreiten. Die Hypothese wird sodann mittels einer Mehr-Themata-Umfrage an einer grösseren Population einer Kontrolle unterzogen. Daraus wird die Leistungsstudie gewonnen, die an ca. 300 Versuchspersonen getestet wird. Die Schlussbefragung an 1000 und mehr Personen soll die Verifizierung der Hypothese erbringen.

Unser Untersuchungsgang lehnt sich stark an den von NOELLE vorgeschlagenen Weg an, mit der Ausnahme, dass die letzte Stufe einer weiteren Forschungsarbeit vorbehalten bleiben muss.

1. Stufe: Intensiv-Interviews mit 22 Primarlehrern der 6. Primarklasse und 12 Müttern von Kindern, welche die 6. Primarklasse besuchen. Ueberprüfung der Begriffsbildung, imaginative Phase.
2. Stufe: Aufstellen von Indikatoren, Gruppenbefragung durch 20 Hausfrauen mit schriftlichem Fragebogen. Ueberprüfung der Indikatoren, erste Indexbildungen.
3. Stufe: Formulierung von Fragen, Konzeption eines möglichst wenig strukturierten Fragebogens (viele offene Fragen, um daraus später die Antwortvorgaben zu bilden), Einzelbefragung von 32 Müttern von Primarschülern der 6. Klasse mit guten Schulleistungen.
4. Stufe: Anpassung des theoretischen Modells an die Erfahrungen der Voruntersuchung, Umformulierung der Fragen, resp. Aenderung der Indikatoren, Konzeption des endgültigen Fragechemas und Einzelbefragung von 10 Müttern aus drei Kontrastgruppen, Ueberprüfung des Fragebogens durch Fachleute, letzte Bereinigung.



5. Stufe: Letzte Ueberprüfung, vor allem in sprachlicher und in fragebogentechnischer Hinsicht an ausgewählten fünf Versuchspersonen.
6. Stufe: Durchführung der Befragung mit Interviewern bei 304 Zielpersonen, Kontrolle der Fragebogen, Erstellen der Datenlochbelege.
7. Stufe: Rohauszählung mithilfe der Datenverarbeitung, Ausscheiden von nicht relevanten Indikatoren, Bildung neuer Indices.
8. Stufe: 1. Auswertung mithilfe der Datenverarbeitung: 377 zwei- bis dreidimensionale Tabellen mit Prozentwerten und Berechnung des Chiquadrates, Ueberprüfung der Hypothesen, Neubildung von Indices, Ueberprüfen von Scheinkorrelationen durch Aufstellen neuer Auswertungsarten. Aufstellung von Zusatzhypothesen und Bildung neuer Auswertungsvarianten.
9. Stufe: 2. Auswertung mithilfe der Datenverarbeitung: 150 Tabellen. Verifizierung der Hypothesen, Aufsetzen des Reports nach gründlicher Neuordnung des Materials.

#### Anmerkungen zu Kapitel 6

- (1) vgl. R. KOENIG, Das Interview, Köln und Berlin, 1952
- (2) H. BIAESCH, Analyse der Motive als Instrument der Meinungsforschung, Bulletin der Forschungsstelle für den Handel, St. Gallen, 1964
- (3) P.F. LAZARSFELD, et. alii, The Language of Social Research, Glencoe, Ill., 1953
- (4) Die Indikatorenliste ist dem Anhang beigelegt
- (5) E. NOELLE, Umfragen in der Massengesellschaft, Einführung in die Methoden der Demoskopie, Hamburg, 1963



## 8. Schlussbetrachtungen

---

Das Problem der Auslese für die höhere Schule von der Motivation des Elternhauses her anzugehen und dabei die Frage nach Art und Wirkung von Bildungsbarrieren zurückzustellen, hat sich als fruchtbar erwiesen. Dieses Vorgehen hat zur Folge, dass anstelle der Bildungsauslese die Bildungswahl in den Mittelpunkt rückt. Wir stellten uns demgemäss die Aufgabe, soziale und familiäre Bestimmungsfaktoren herauszuarbeiten, die den Schulentcheid der Eltern erklären.

Nach Erklärungen für eine Entscheidung suchen, heisst Motive für eine Willenskundgebung ermitteln. Es dürfte allerdings schwer halten, mithilfe einer empirischen Umfrage alle Kardinalmotive, womöglich nach ihrem Gewicht geordnet, herauszuschälen. So begnügten wir uns wenigstens, Bedeutungseinheiten in Form von messbaren und beobachtbaren Merkmalen des Meinens und Verhaltens, welchen eine motivfördernde oder motivhemmende Qualität zugeschrieben werden kann, zu erkennen, soweit dies aufgrund des vorhandenen Materials möglich war.

Ein vorsichtiges Herantasten an motivbildende Wertvorstellungen und Verhaltensmuster schloss zum vorneherein die Uebernahme der heute mehrfach belegten Hypothese der sozialen Bedingtheit der Bildungswahl als feststehende Praemisse aus. Wir versuchten vielmehr, möglichst unvoreingenommen an das Problem heranzutreten und uns von den Ergebnissen der Voruntersuchungen und Hauptuntersuchungen sowie der Auswertung überraschen zu lassen, ohne die Bedeutung des sozialen Gefälles zwischen Schule und Elternhaus für die Schulwahl ausser Acht zu lassen, aber mit dem Vorsatz, diesem in der möglichen Vielzahl der zu ermittelnden Einflussfaktoren den ihm zukommenden Platz zuzuweisen.

Dieser empirische Ansatz hat sich offenbar gelohnt. Eine höhere Bildungslaufbahn eines Kindes zu bejahen oder abzulehnen, ist nach unseren Ergebnissen nicht nur die Folge des Ueberwindens von Hindernissen, die sich aufgrund der sozialen Herkunft in den Weg stellen. Es ist dazu sinngemäss ein Ansporn, ein Anreiz oder ein Wille erforderlich. Hierin unterscheiden sich die Eltern, welche ihr Kind an das Gymnasium übertreten lassen wollen, von denjenigen, welche sich mit dem Gedanken an den Uebertritt nicht befassen oder den Uebertritt nicht wagen. Die erste Vergleichsgruppe kennzeichnet ein Anspruchsniveau, wie es der zweiten in geringerem Masse oder überhaupt nicht zukommt. Die Ansprüche wachsen aus einer bestimmten Konstellation des Gesellschaftsbildes, aus einer bestimmten Bildungsauffassung und einem spezifische wirkenden Erziehungsverhalten. Diese Phaenomene lassen sich auf zwei Wurzelerscheinungen zurückführen:



einen besonderen sozialen Anspruch und einen besonderen Bildungsanspruch. Ein sozialer Anspruch wird dann am ehesten in der Gymnasiumswahl realisiert, wenn die höhere Schule als soziale Institution aufgefasst wird, die einen sozialen Aufstieg in der Gesellschaft in Aussicht stellt oder die Sicherung des erworbenen Sozialstatus garantiert. Die Verwirklichung des sozialen Anspruchs in der Gymnasiumswahl ist zudem an weitere Voraussetzungen geknüpft. Die Struktur der Gesellschaft sollte in ihren wirklichen Proportionen gesehen und erlebt werden, das heisst, die Grenzen zwischen Oberschicht und Mittelschicht und zwischen Grundschicht und Mittelschicht sollten nicht so gezogen werden, dass die Basis oder Spitze der Hierarchien unverhältnismässig verbreitert ist. Ausserdem dürfen die Uebergänge von einer Schicht zur andern nicht als starr und hindernisreich empfunden werden. Zu diesem zeitgemässen Gesellschaftsbild hat ein Minimalmass von Mobilitätsbewusstsein hinzuzukommen. Der soziale Anspruch muss sich in sozialem Aufstiegsstreben manifestieren können. Diese Bedingung ist am ehesten dann erfüllt, wenn die Eltern im Laufe ihres Berufslebens selbst ihre soziale Rangposition verbessert haben oder gegenüber dem Status ihrer eigenen Eltern verbessern konnten.

Nebst diesen Einzelphaenomenen hat sich herausgestellt, dass die Gymnasiumswahl gehäuft dann getroffen wird, wenn der soziale Anspruch mit sozialen Spannungsmomenten verbunden ist. Diese entstehen, wo unterschiedliche Statuspositionen innerhalb der Familie oder bei ein und derselben Person zu beobachten sind. Wir nannten den Zusammenhang zwischen Statusdifferenzen und Gymnasiumswahl die Theorie der sozialen Spannungsgrössen und verstanden darunter die Auswirkung von Statusunterschieden zwischen Vater und Mutter, von Statusunterschieden zwischen zwei Generationen sowie Statusunterschieden, die sich aus verschiedenartigen Rangpositionen in den einzelnen Statushierarchien ergeben, wie etwa der Bildungs- und Erwerbshierarchie.

Die Mittelschulwahl kann auf diesem Hintergrund als Aktion im sozialen Feld gedeutet werden, mit der soziale Spannungen zum Austrag kommen, die im näheren sozialen Umfeld, zum Beispiel dem Elternhaus, bestehen. Die für das Elternhaus charakteristische Dynamik der Statusveränderung und Statuskonstanz sowie die das Verhältnis der einzelnen Status im Status-Set wird in der Bildungswahl für das Kind fortgesetzt. Diese Beobachtungen treffen auf alle Sozialschichten zu, wobei allerdings die Bildungsoberschicht ein Spezialfall darstellt, da sich der soziale Anspruch in Form einer Sicherungs- und Beharrungstendenz äussert.



Es wurde versucht, im weiteren abzuklären, ob die soziale Motivation die Gymnasiumswahl stärker bestimmt als die Bildungsmotivation. Das Ergebnis ist negativ. Wo das Gymnasium als Stätte geistiger Bildung verstanden wird und der Lebensstil durch Erweiterung des geistigen Horizontes geprägt ist, findet sich die Gymnasiumswahl weit häufiger. Umgekehrt, wo die höhere Schule in erster Linie als Instrument zum sozialen Aufstieg interpretiert wird und der Lebensstil durch die Betonung der materiellen Bedürfnisse und durch soziales Erfolgsstreben gekennzeichnet ist, besteht eine relativ geringe Wahrscheinlichkeit der Gymnasiumswahl. Diesen zwei Formen des Mittelschul- und Selbstbildes sind noch zwei weitere gegenübergestellt worden, die sich jedoch nicht als relevant erwiesen: die Mittelschule als Möglichkeit, in die Bildungsoberschicht Eingang zu finden, verbunden mit einem den Lebensstil prägenden Kulturstreben und die Mittelschule als Instanz einer höheren moralisch-ethischen Erziehung verbunden mit einem Lebensstil, der sich nach hohen moralisch-ethischen Werten ausrichtet. Da alle vier Muster gleichzeitig in der Erhebung ein Merkmal bildeten, waren die Befragten gezwungen, sich für das eine oder andere zu entscheiden. Die Eltern, deren Kinder für die Aufnahmeprüfung des Gymnasiums angemeldet wurden - gleichgültig, ob sie sie bestanden oder nicht, wählten in signifikanter Ueberzahl das erste Muster. Damit dürfte behauptet werden, dass der soziale Anspruch neben dem Bildungsanspruch sekundäre Bedeutung erhält. Die Wahl der höheren Schule kann somit nicht mehr nur als soziale Frage deklariert, sondern muss im wesentlichen als Ausdruck eines echten Bildungsstrebens der Eltern verstanden werden.

Die Konvergenz zwischen vermeintlicher oder wirklicher Subkultur des Gymnasiums und sozialem Milieu des Elternhauses begünstigen zweifelsohne den Uebertritt an eine höhere Schule. Massgeblicher wirkt sich aber - im Sinne eines motivationalen Wurzelfaktors - eine bildungsaufgeschlossene Lebensgrundhaltung und ein Verständnis der Institution der höheren Schule im Sinne ihres Bildungsauftrages aus. Wo sich diese Grundhaltung ausserdem in einem Bildungswillen äussert und in entsprechenden Aktivitäten bekundet, wird die Motivation verstärkt.

Dies zeigt sich vor allem in der Untersuchung des eigentlichen Bildungsanspruchs. Es war dabei wichtig, Bildung möglichst einfach zu definieren als Umfang und Reichhaltigkeit von Informationen über näheres und ferneres Weltgeschehen sowie als Bereitschaft, sich derartige Informationen zu beschaffen und sie zu verarbeiten. Solches allgemeine Wissen, derartige



allgemeine Interessen und Aktivitäten, die der Weiterbildung im Sinne des Kenntniserwerbs dienen, korrelieren in hohem Masse mit der Gymnasiumswahl.

Ein in dieser Form sich äussernder Bildungswille findet sich ausserdem in allen Sozialschichten, ebenso der Zusammenhang zwischen Bildungsanspruch und Gymnasiumswahl. Die Schichtunabhängigkeit der Bildungsmerkmale sowie die schichtunabhängige Korrelation mit der Gymnasiumswahl ist erneut ein gewichtiger Hinweis für die Priorität des Bildungsanspruchs gegenüber dem sozialen Anspruch.

Ein weiteres Untersuchungsfeld bezog sich auf den Erziehungs- und Familienstil des Elternhauses. Hierbei war es nicht möglich Wurzelfaktoren der Motivation zu ermitteln, hingegen zeigten sich aufschlussreiche Begleitumstände, welche die Gymnasiumswahl nicht zentral, dennoch aber nachhaltig beeinflussen können. Entgegen der oft vertretenden Meinung ist eine harte und leistungsbetonte Erziehung dort weniger häufig vertreten, wo man sich für das Gymnasium entscheidet. Kinder aus einem kindbetonten, durch die Solidarität der Eltern geprägten Erziehungsmilieu gelangen häufiger auf die höhere Schullaufbahn. Patriarchalischer Familienstil, Schulorientiertheit der Eltern begünstigen erstaunlicherweise nur in Grenzfällen die Gymnasiumswahl, nämlich nur da, wo eine geringe Auslesewahrscheinlichkeit besteht.

Ein entspanntes, häusliches Milieu, ein Erziehungsstil, der auf die persönliche Eigenart des Kindes eingeht, sind nach unseren Ergebnissen nicht zu unterschätzende Begleiterscheinungen im Elternhaus des Gymnasiums-kandidaten.

Die zahlreichen Bedingtheiten der Gymnasiumswahl liessen sich in zwei Bedeutungskomplexe zusammenfassen. Der eine und zugleich der primäre Komplex entspringt einem legitimen Bedürfnis: dem Bildungsstreben, das auf Erweiterung des geistigen Horizontes aus ist, in welcher Art und Weise auch immer. Der andere ist die Folge der sozialen Funktion der höheren Schule im Aufbau unserer Gesellschaft und entspringt dem Bedürfnis, seinem Nachkommen einen höheren oder gleich hohen Bildungsstatus zu garantieren.

Dieser Befund muss zum Nachdenken zwingen, denn Egalität der Bildungschancen allein kann offensichtlich nicht der Grund für die Wahl einer höheren Schullaufbahn sein. Dazu gehört echte Motivation, in erster Linie Bildungsmotivation. Müssen



angesichts dieser Schlussfolgerungen nicht Zweifel an der Richtigkeit der Parole entstehen, es gelte durch Erleichterung der Zutrittsbedingungen die Zahl der Mittelschüler zu vergrössern? Wäre es nicht richtiger, anstelle eines Kampfes gegen die soziale Auslese der höheren Schule, die nicht überwindbar ist, solange eine Bildungshierarchie in unserer Gesellschaft besteht, durch entsprechende Bildungsanreize zur höheren Bildung zu motivieren, so dass sich ein wirksames und echtes Bildungsstreben entfalten kann und sich die Wahl der höheren Schule von daher begründet?



# LITERATURVERZEICHNIS

---

## Monographien und Sammelwerke

- |                                        |                                                                                                           |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Allport, G. W.                         | Personality, New York, 1949                                                                               |
| Allport, G. W.                         | The Nature of Prejudice, New York, 1958                                                                   |
| Becker, H.                             | Quantität und Qualität, Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg, 1962                                   |
| Behrendt, R. J. (Hrg)                  | Die Schweizerischen Studierenden an der Universität Bern, Bern, 1960                                      |
| Biaesch, H. und Vontobel, J.           | Beiträge zur Talentforschung, Bern, 1966                                                                  |
| Bolte, K. M.                           | Sozialer Aufstieg und Abstieg, eine Untersuchung über Berufsprestige und Berufsmobilität, Stuttgart, 1959 |
| Brim, O. G.                            | Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg, 1963                                                         |
| Burgess, E. W. et. al.                 | The Family - From Institution to Companionship, New York, 1953                                            |
| Claessens, D.                          | Familie und Wertsystem, Berlin, 1962                                                                      |
| Corwin, R. G.                          | A Sociology of Education, London, 1965                                                                    |
| Dahrendorf, R.                         | Bildung ist Bürgerrecht, Bramsche/Osnabrücke, 1965                                                        |
| Derbdav, J.                            | Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf, 1952                                        |
| Erlinghagen, K.                        | Katholisches Bildungsdefizit, Freiburg, 1965                                                              |
| Fischer, H. und Trier, U. P.           | Das Verhältnis zwischen Deutschschweizern und Westschweizern, Bern, 1962                                  |
| Flitner, W.                            | Soziologische Jugendforschung, Heidelberg, 1964                                                           |
| Floud, J. et. al.                      | Social Class and Educational Opportunity, Melbourne/London, Toronto, 1957                                 |
| Furck, C. L.                           | Das Leistungsbild der Jugend in Schule und Beruf, München, 1965                                           |
| Girod, R.                              | Milieu social et orientation de la carrière des adolescents, 3 vol., Genf, 1963                           |
| Glass, D. V.                           | Social Mobility in Britain, London, 1954                                                                  |
| Glass, D. V. und Koenig R.             | Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Köln und Opladen, 1965                                          |
| Goode, W. J.                           | Die Struktur der Familie, Köln und Opladen, 1965                                                          |
| Halsey, A. H. et. al.                  | Education, Economy and Society, London, 1961                                                              |
| Hartley, E. L. and Hartley, R.         | Die Grundlagen der Sozialpsychologie, Berlin, 1955                                                        |
| Havighurst, R. J. and Neugarten, D. L. | Society and Education, Boston, 1957                                                                       |



- Heintz, P. Soziale Vorurteile, Köln, 1957  
 Heintz, P. (Hrg) Soziologie der Schule, Köln und Opladen, 1959  
 Heintz, P. Einführung in die soziologische Theorie, Stuttgart, 1962  
 Heitger, M. Bildung und moderne Gesellschaft, München, 1963  
 Henrysson, St. et.al. Kleines Lehrbuch der Statistik, Berlin, 1960  
 Hess, F. et.al. Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten, 1966  
 Hitpass, J. Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung, Ratingen, 1965  
 Hofstätter, P.R. Psychologie der öffentlichen Meinung, Wien, 1949  
 Hofstätter, P.R. Das Denken in Stereotypen, Göttingen, 1960  
 Huth, A. Psychologie des Mittelschülers in der Gegenwart, München, 1954  
 Jürgens, H.W. Familiengrösse und Bildungsweg, Stuttgart, 1964  
 Keller, W. Psychologie und Philosophie des Wollens, Basel, 1954  
 Kob, J. Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der höheren Schule, Würzburg, 1958  
 Kob, J. Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart, 1963  
 König, R. Materialien zur Soziologie der Familie, Bern, 1946  
 König, R. (Hrg) Das Interview, Köln und Berlin, 1952  
 Latscha, F. siehe Hess F.  
 Lazarsfeld, P. F. et.al. The Language of Social Research, Glencoe, 1953  
 Lemberg, E. Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung, Heidelberg, 1963  
 Lersch, Ph. Aufbau der Person, München, 1956  
 Lipset, S.M. und Social Mobility in Industrial Society, Berkeley and Los Angeles, 1959  
 Bendix, R.  
 Litt, Th. Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn, 1957  
 Loehrke, Th. und Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, Frankfurt, 1965  
 Gebauer, F.  
 Lüscher, K. Der Beruf des Gymnasiallehrers, Bern, 1965  
 Mannheim, K. and An Introduction to the Sociology of Education, London, 1962  
 Stewart, W.A.C.  
 Mayntz, R. Die moderne Familie, Stuttgart, 1955  
 McClelland, D.C. et.al. Talent and Society, Toronto/Princeton/New York, 1958  
 McKinley, D.G. Social Class and Family Life, London, 1964  
 Merton, R.K. Social Theory and Social Structure, Toronto, 1964



- Mierke, K. Begabung, Bildung und Bildsamkeit, Bern, 1963
- Moser, U. Psychologie der Arbeitswahl und Arbeitsstörung, Bern, 1953
- Müller, K.V. Begabung und soziale Schichtung in der hoch-industrialisierten Gesellschaft, Köln und Opladen, 1956
- Musgrave, P.W. The Sociology of Education, London, 1965
- Noelle, E. Umfragen in der Massengesellschaft, Hamburg, 1963
- Nolte, E. Zur Problematik der Auslese für weiterführende Schulen, Weinheim, 1957
- Oeser, O.A. and Hammond, S.B. Social Structure and Personality in a City in a Rural Community, 2 vol. London, 1957
- Osgood, C.E. et.al. The Measurement of Meaning, Urbana, 1957
- Parsons, T. The Social System, Glencoe, 1951
- Picht, G. Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten, 1964
- Plickat, H.H. Die Schule als Instrument des sozialen Aufstieges, Weinheim, 1959
- Rank, Th. Schulleistung und Persönlichkeit, München, 1962
- Ruppert, J.P. Sozialpsychologie im Raume der Erziehung, Weinheim, 1962
- Ruprecht, E. Bayern überprüft seine Begabtenreserven, München, 1964
- Schelsky, H. Wandlungen der deutschen Filme in der Gegenwart, 1955
- Schelsky, H. Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg, 1959
- Schneider, W. siehe Hess, F.
- Sears, R. et.al. Patterns of Child Rearing, New York, 1957
- Strzelewicz, W. et.al. Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, Stuttgart, 1966
- Thomae, H. (Hrg) Die Motivation menschlichen Handelns, Köln und Berlin, 1965
- Trier, U.P. Zur Frage der Auslese für die Mittelschule, Bericht an den Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1964
- Tumin, M.M. Schichtung und Mobilität, München, 1968
- Veblen, Th. Theorie der feinen Leute, Köln, 1958
- Warner, W.L. et.al. Who shall be educated? New York und London, 1944
- Widmaier, H.P. Bildung in neuer Sicht, Villingen, 1966
- Woodtli, O. Bildung und Zeitgeist, Berlin, 1959
- Wurzbacher, G. Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens, Stuttgart, 1954



## Lebenslauf

---

Kindheit und Schulzeit verbrachte ich, Peter Müri, geboren am 24. Mai 1937, in Zürich. Nach Durchlaufen der Primarschule, des Gymnasiums und des evangelischen Lehrerseminars Zürich-Unterstrasse war ich während zwei Jahren als Primarlehrer im Kanton Zürich tätig, wovon ein Jahr an einer Klasse für Schwachbegabte. Im Frühjahr 1961 nahm ich mein Studium an der Universität Zürich auf. Gleichzeitig absolvierte ich das Psychologische Seminar des Institutes für Angewandte Psychologie in Zürich, das ich 1963 mit dem Diplom in Berufsberatung und 1964 mit dem Diplom in Angewandter Psychologie abschloss. Anschliessend war ich halbtags am Institut für Angewandte Psychologie in der verkehrspsychologischen Eignungsuntersuchung und später an der Akademischen Berufsberatung des Kantons Zürich berufstätig. Ausserdem wirkte ich zwischendurch als Co-Assistent für Herrn Prof. H. Biäsch an der Universität. Im Februar 1967 legte ich die Doktorprüfung in den Fächern Psychologie, Soziologie und Heilpädagogik ab. Alsdann trat ich in die Dienste der Bank Leu AG, Zürich, wo ich heute die Funktion eines Personalchefs bekleide.

